

## PENGEMBANGAN KEMAMPUAN MENULIS KARYA ILMIAH BAGI PENDIDIK PLS DALAM TERANG PEMBELAJARAN TRANSFORMASIONAL

Sopingi

Jurusan Pendidikan Luar Sekolah FIP Universitas Negeri Malang

Email: [sopingi1125@gmail.com](mailto:sopingi1125@gmail.com)

**Abstrak:** Artikel ini bertujuan untuk mendiskripsikan upaya yang telah dilakukan untuk mengembangkan kemampuan profesional pendidik PLS (dalam hal ini pamong belajar), dan alternatif usulan untuk mendedah kemampuan tersebut khususnya dalam menghasilkan karya ilmiah. Model pembelajaran transformasional merupakan alternatif tawaran yang patut dipertimbangkan dalam pengembangan kemampuan profesional dimaksud.

Kata kunci: pendidik PLS, kemampuan profesional, karya ilmiah, pembelajaran transformasional

### PENDAHULUAN

Pamong belajar (selanjutnya disebut PB) adalah pendidik di jalur pendidikan luar sekolah (PLS) yang secara yuridis diakui dalam Bab I pasal 1 ayat 6, Undang-undang Nomor 20 Tahun 2003, bahwa pendidik adalah tenaga kependidikan yang berkualifikasi sebagai guru, dosen, konselor, *pamong belajar* --cetak miring merupakan penekanan dari penulis--, widyaiswara, tutor, instruktur, fasilitator, dan sebutan lain yang sesuai dengan kekhususannya, serta berpartisipasi dalam menyelenggarakan pendidikan. Pamong belajar merupakan pegawai negeri sipil yang diberi tugas, tanggungjawab, wewenang dan hak secara penuh oleh pejabat yang berwenang untuk melaksanakan kegiatan belajar dalam rangka pengembangan model dan pembuatan percontohan serta penilaian dalam rangka pengendalian mutu dan dampak pelaksanaan program pendidikan luar sekolah. Berdasarkan Keputusan Menteri Negara Koordinasi Bidang Pengawasan Pembangunan dan Pendayagunaan Aparatur Negara, No. 25/KEP/MKWASPAN/6/1999 dikatakan bahwa jabatan fungsional PB secara umum dibedakan menjadi 2, yaitu PB terampil dan PB ahli. PB terampil adalah jabatan fungsional PB yang tugasnya adalah melakukan kegiatan belajar mengajar, penilaian dan melaksanakan sebagian kegiatan pengembangan model berdasarkan keterampilan yang dimiliki. PB ahli adalah jabatan fungsional PB yang tugasnya adalah melakukan kegiatan belajar mengajar, penilaian, dan melaksanakan kegiatan pengembangan model berdasarkan keahlian yang dimiliki.

Sebagai PNS, PB ditempatkan pada unit-unit pelaksana teknis (UPT) bidang pendidikan nonformal dan informal, seperti Sanggar Kegiatan Belajar (SKB) yang berkedudukan di kabupaten/kota, Balai Pengembangan Kegiatan Belajar (BPKB) yang berkedudukan di propinsi, dan Balai Pengembangan Pendidikan Nonformal dan Informal (BPPNFI) berkedudukan di pusat. Sebagai tenaga fungsional, tugas pokok PB adalah melaksanakan kegiatan belajar dalam rangka pengembangan model dan pembuatan percontohan, serta penilaian dalam rangka pengendalian mutu dan dampak pelaksanaan program pendidikan nonformal dan informal (baca: program pendidikan luar sekolah/PLS).

Sebagai tenaga fungsional memiliki bertugas pokok sebagai pengembangan model program PLS, maka PB adalah salah profesi yang berkaitan erat dengan karya ilmiah. Pengembangan model program PLS merupakan salah produk karya ilmiah. Melalui mekanisme penelitian pengembangan (*research and development*), seorang PB dapat menghasilkan model-model program pembelajaran di bidang pendidikan luar sekolah, dan model program PLS tersebut merupakan produk karya ilmiah. Bila hal demikian dapat diwujudkan dengan optimal, maka PB sebagai salah satu pendidik PLS seharusnya tidak menemui kesulitan dalam penulisan karya ilmiah.

Pengembangan model program pendidikan nonformal dan informal (PNFI) atau pendidikan luar sekolah (PLS) merupakan salah satu tugas dari UPT yang berada di bawah Direktorat Jenderal Pendidikan Nonformal dan Informal, seperti BPPNFI, BPKB. Secara operasional, tugas tersebut

menjadi tugas dari PB yang ada di UPT tersebut. Kuantitas dan kualitas model-model program PNFI atau PLS yang berhasil dikembangkan oleh setiap UPT sangat tergantung terutama dari kinerja atau produktivitas para PB ahli yang ada di UPT.

Hasil studi evaluasi yang dilakukan BPPNFI Regional III Semarang (2004) mendapati bahwa penyelenggaraan percontohan program PNF di SKB belum menunjukkan hasil maksimal. Program-program yang dilaksanakan masih banyak yang belum memenuhi persyaratan mutu, dan kurangnya inovasi dalam penyelenggaraan program mengakibatkan program PNF di SKB yang seharusnya menjadi percontohan ternyata masih jauh dari harapan. Kondisi ini tidak terlepas dari kemampuan dan profesionalisme PB yang menjadi ujung tombaknya.

Hal senada dikemukakan Gutama (2001) yang mendapati bahwa tugas pokok SKB dan BPKB di bidang pembuatan percontohan dan pengendalian mutu PNF masih belum terlaksana dengan baik. Hal demikian terjadi disebabkan oleh sejumlah faktor berikut, di antaranya (a) terbatasnya kemampuan PB; kurang difahaminya tugas-tugas kepanmogan; (b) adanya sikap apatis atau masa bodoh para PB terhadap tugasnya. Salah satu tugas pokok PB yang belum dapat dilaksanakan secara optimal adalah pengembangan model program PNFI. Hal demikian berakibat bahwa tugas pokok SKB, BPKB, dan bahkan BPPNFI sebagai institusi yang diserahi untuk pengembangan model dan/atau pengendalian mutu program PNFI belum ditunaikan dengan baik.

Hasil penelitian Sopingi (2011) juga mendapati bahwa, pertama, pada umumnya PB kurang produktif dalam pengembangan model program dan kurang sigap dalam pemecahan masalah program PNFI di lapang, sebagai akibat dari (i) kurangnya pemahaman PB terhadap permasalahan dalam pelaksanaan program PNFI di lapang; (ii) kurang intensifnya kegiatan monitoring dan evaluasi yang dilakukan PB terhadap pelaksanaan program PNFI di lapang; (iii) upaya-upaya tindakan yang dilakukan dan/atau supervisi yang diberikan oleh PB untuk memecahkan masalah program PNFI di lapang bersifat spontan, generik dan belum didasari oleh kajian mendalam. Kedua, kemampuan refleksi diri PB berkaitan dengan pelaksanaan tugas pokok dan fungsi (tupoksi) dalam pengembangan model; yang ditunjukkan oleh (i) masih rendahnya kemampuan PB melakukan refleksi terhadap proses pemecahan masalah baik dalam pengembangan model program maupun pelaksanaan dan monitoring evaluasi program; dan (ii) rendahnya kemampuan refleksi PB terhadap keyakinan, asumsi, dan sudut pandang diri sendiri. Rendahnya kemampuan refleksi terhadap proses pemecahan masalah antar lain ditunjukkan oleh (i) sebagian besar PB kurang berpengalaman dalam pengembangan model program PLS, dengan rata-rata sekitar 2 kali selama bekerja sebagai PB; (ii) kurang optimalnya sebagian besar PB dalam melaksanakan pengembangan model program PLS; (iii) bidang atau fokus program yang dikembangkan oleh setiap PB selalu berganti-ganti, tidak fokus menangani satu atau dua macam program; (iv) beragamnya pemahaman PB terhadap metodologi pengembangan model program PLS; (v) beragamnya pemahaman PB terhadap konsep program PLS yang ingin dikembangkan, sebagai akibat latar belakang pendidikan bukan dari PLS; (vi) kesertaan pada pendidikan dan pelatihan (diklat) yang terkait dengan pengembangan model program PLS masih kurang; (vii) manfaat yang diperoleh dari kegiatan mengikuti diklat kurang berkaitan langsung dengan pengembangan model program dan kurang relevan dengan masalah/kendala yang dihadapi oleh PB dalam pengembangan model program, (viii) upaya pengembangan model program PLS terkendala oleh dana dan waktu. Kondisi demikian menyebabkan kemauan, kesempatan, dan kemampuan melakukan refleksi diri atas pelaksanaan tupoksi sebagai pamong belajar masih tergolong rendah.

Upaya-upaya yang dilakukan untuk meningkatkan kemampuan dan kompetensi PB terutama dalam pengembangan model lebih banyak dilakukan melalui pendekatan pendidikan dan/atau pelatihan yang lebih mengedepankan kemampuan teknis PB terkait dengan tugas pokok sebagai pengembang model program. Upaya tersebut dilakukan lebih didasarkan pada kerangka pemikiran bahwa PB merupakan pihak yang dianggap “bermasalah” dan diletakkan pada posisi belum memiliki dan

menguasai “sesuatu” (baca: pengetahuan, keterampilan, dan pengalaman) terkait dengan tugas pokok dan fungsinya, serta “sesuatu” itu berada di luar diri PB.

Cara pandang demikian berbeda dari pemikiran teoritis pembelajaran transformasional. Dalam terang pembelajaran ini, PB diletakkan sebagai subyek yang sesungguhnya memiliki potensi yang karena faktor tertentu, potensi tersebut belum dapat ditumbuh-kembangkan (baca: belum teraktualisasikan). Oleh karena itu, fokus pembelajaran transformasional justru terletak pada diri PB: menggali “sesuatu” yang berada pada diri PB, menemukan, menumbuh-kembangkan, dan mengaktualisasikannya.

## PEMBAHASAN

### Pembelajaran Transformasional

Dalam terang *transformative learning*, titik kritisnya terletak pada struktur asumsi yang dimiliki PB dalam melihat, memahami, mempersepsi, dan memaknai diri sebagai tenaga pengembang model program PLS. Struktur asumsi PB inilah yang, menurut hemat penulis, menjadi “botol penyumbat” (*bottlenecking*) kurang optimalnya PB dalam pelaksanaan pengembangan model program PLS sebagai wujud karya ilmiah yang seharusnya dihasilkan. Untuk itu strategi pengembangan kompetensi diri PB dilakukan melalui model pembelajaran yang berorientasi pada upaya pengembangan dan pematapan struktur asumsi yang dimiliki PB.

Pembelajaran transformasional (*transformative learning*) merupakan model pembelajaran (bisa dalam bentuk diklat, *coaching*, atau yang lain) yang tepat untuk diterapkan. Bila dikaitkan dengan pilar pendidikan menurut Unesco, maka dapat dipahami bahwa orientasi model pembelajaran ini adalah lebih pada (a) bagaimana PB menjadi seorang pengembang model program (*learning to be*), (b) pengetahuan apa saja yang harus dipahami secara benar oleh seorang pengembang model program (*learning to know*), (c) *skill* dan kemampuan apa saja yang harus dikuasai oleh seorang pengembang model program (*learning to do*), (d) dengan siapa seyogyanya seorang pengembang model program berinteraksi, berkomunikasi, berdiskusi (*learning to life together*), dan (e) apa saja yang harus dilakukan untuk mengembangkan kemampuan profesionalnya dan bagaimana cara melakukannya (*learning how to learn*), sesuai dengan gaya belajar (*learning style*) masing-masing pamong belajar.

Pembelajaran transformasional (*transformative learning*) merupakan pembelajaran yang dikembangkan dari *perspective transformation* yang dikemukakan Jack Mezirow (1978). Sebagai teori pembelajaran, pembelajaran transformasional berawal dari hasil studi Mezirow, yang melakukan penelitian terhadap pengalaman belajar para wanita yang kembali lagi bersekolah setelah lama meninggalkan bangku sekolah. Dewasa ini pembelajaran ini berkembang menjadi bidang penelitian yang banyak menarik perhatian. Pada *Adult Education Research Conference* di Oklahoma State University tahun 1997, banyak dipresentasikan dan dibahas konsep, ide dan penelitian terkait pembelajaran transformasional (Taylor, 1998). Seiring perkembangan pemikiran dan paradigma dalam dunia pendidikan, pembelajaran transformasional mengalami proses pematangan, bahkan menjadi salah satu teori *mainstream* dalam pendidikan, khususnya pada pendidikan orang dewasa (*adult education*).

Secara konseptual, pembelajaran transformasional dipahami secara beragam, yang secara umum dipahami sebagai pembelajaran yang diorientasikan untuk melakukan perubahan (transformasi) pada diri peserta didik. Mezirow (1978) mengatakan bahwa pembelajaran transformasional merupakan kegiatan pembelajaran yang diorientasikan pada perubahan *frame of reference* seseorang, di mana *frame of reference* dipahami sebagai struktur asumsi yang dipakai oleh seseorang untuk memandang, memahami dan memaknai pengalaman hidupnya. Pemahaman ini terkait erat dengan pandangan Mezirow (1996) tentang pembelajaran, bahwa pembelajaran merupakan proses penggunaan perspektif

awal (*prior perspective*) untuk membangun perspektif baru yang dipakai sebagai pedoman dalam melakukan tindakan dan memaknai pengalaman.

Edward W Taylor (1998) secara sederhana memahami pembelajaran transformasional sebagai proses pembentukan makna (*meaning making process*) terhadap pengalaman seseorang. Patria Cranton (2002) menjelaskan bahwa pembelajaran transformasional adalah pembelajaran yang ditujukan untuk proses penyadaran peserta didik terhadap kesalahan atau kelemahan perspektif beserta asumsi dasar yang dimiliki, untuk kemudian beralih pada perspektif baru yang dinilai lebih tepat. Melalui pembelajaran ini, peserta didik dikondisikan untuk secara terus-menerus meninjau kembali, melakukan refleksi, mempertanyakan atau bahkan menggugat terhadap perspektif yang dimiliki. Setelah ditemukan sejumlah titik lemah, peserta didik mencari perspektif baru yang dianggap lebih tepat (*appropriate*) dalam memaknai realitas. Akhirnya secara sadar ia beralih pada perspektif baru (*new perspective*) dan meninggalkan perspektif lama (*prior perspective*). Sharan B Merriam (2001) memahami pembelajaran transformasional sebagai pembelajaran yang menghasilkan perubahan kerangka berfikir (peta kognitif) dan perubahan sikap (afektif) pada peserta didik.

Berbeda dari Mezirow, Robert D. Boyd (1989) mengembangkan *theory of transformative education* yang didasarkan pada psikologi analitik. Menurut Boyd, transformasi merupakan perubahan kepribadian seseorang secara fundamental sebagai bentuk integrasi antara (atau resolusi atas) dilemma pribadi yang dihadapi dan semakin berkembang-luasnya kesadaran seseorang. Pembelajaran transformasional merupakan desain pembelajaran yang dirancang dalam kerangka merubah kepribadian seseorang secara fundamental. Orientasi utama pembelajaran transformasional adalah mengembangkan kepribadian seseorang dengan cara membebaskan seseorang dari belenggu ketidaksadaran terhadap muatan dan norma-norma pola budaya yang dianut yang dapat membatasi potensi aktualisasi diri seseorang.

Hal berbeda dikemukakan oleh Gary R Low dan Darwin B Nelson (2005) yang menyatakan bahwa pembelajaran transformasional merupakan pembelajaran yang berorientasi untuk memberdayakan peserta didik menjadi *an effective person*, sehingga peserta didik (a) mampu membangun hubungan yang lebih sehat dan produktif, (b) mampu memecahkan masalah yang dihadapi dan membuat keputusan dengan baik, (c) mampu mengelola diri sehingga dapat mencapai tujuan yang diharapkan, (d) selalu siap untuk dapat menggapai tujuan secara optimal, dan (e) dapat bertindak secara lebih bijak dan bertanggungjawab. Pembelajaran transformasional dipusatkan pada peserta didik (*student centered*), mengedepankan proses dialog, kegiatan pembelajaran harus relevan dengan *frame of reference* peserta didik. Intinya pembelajaran transformasional merupakan pembelajaran yang menekankan pada pengembangan perilaku peserta didik sehingga peserta didik dapat mengembangkan diri dan kinerja dalam kehidupan dan kinerja sepanjang karirnya.

Untuk mengetahui apakah seseorang (telah) mengalami transformasi dapat diketahui melalui sejumlah indikator yang disebut sebagai *indicative of transformation* (McGonigal, 2005), dan menurut Patricia Cranton (1992) terdapat 3 macam perubahan yang bisa dikategorikan sebagai indikasi transformasi, yaitu (1) terjadinya perubahan asumsi dasar (*change in assumption*), (2) terjadinya perubahan perspektif (*change in perspective*), dan (3) terjadinya perubahan perilaku (*change in behavior*), serta terjadinya perubahan diri (*change in self*) – tambahan dari Robert D. Boyd (1989).

### **Pendekatan dalam Pembelajaran Transformasional**

Menurut J.M. Dirkx (1998) teori pembelajaran transformatif telah dikonsepsikan secara berbeda-beda, dan ditinjau dari pendekatan yang digunakan pembelajaran transformatif dapat dikelompokkan dalam 4 kategori, yaitu (1), *cognitive-rational approach* (2) *emancipatory approach*, (3) *developmental approach*, dan (4) *spiritual-integrative approach*.

Pendekatan rasional-kognitif (*cognitive-rational approach*) dikembangkan oleh Jack Mezirow. Menurut pendekatan ini pembelajaran merupakan kegiatan yang diorientasikan pada proses-proses

pemberdayaan bagi peserta didik. Melalui kegiatan pembelajaran yang lebih mengedepankan peran penting pemikiran rasional, refleksi kritis dan diskursus reflektif, peserta didik dapat membangun makna yang dimiliki. Asumsi-asumsi dasar yang dimiliki peserta didik dihadapkan dan dikonfrontasikan dengan berbagai asumsi lain yang secara substantif berbeda dengan asumsi yang dimiliki. Dengan cara demikian, peserta didik dikondisikan sedemikian rupa sehingga terjadi apa yang disebut sebagai proses refleksi secara kritis (*critical reflection*) atas asumsi dasar yang telah dimiliki. Setelah melalui proses-proses yang relatif cukup memadai dan atas dasar pertimbangan dan pemikiran rasional kritis, maka peserta didik dapat mengalami pergeseran (baca: perubahan) asumsi dasar yang diyakini sebagai benar adalah asumsi yang baru dan meninggalkan asumsi “lama” yang selama ini dimiliki. Dengan cara demikian maka peserta didik memperoleh (1) perspektif/pemahaman baru, atau (2) pemahaman secara lebih mendalam dari perspektif yang telah dimiliki sebelumnya.

Proses transformasi seseorang dilalui lewat serangkaian proses berikut (Mezirow, 2000), yaitu pertama, *disorienting dilemma*, yaitu suatu kondisi di mana seseorang sedang mengalami krisis personal, dan ini terjadi karena seseorang mendapati suatu kenyataan yang ternyata berbeda dari keyakinan yang selama ini dipercaya sebagai benar. Kedua, *critical reflection*, bahwa setelah mengalami krisis personal, seseorang akan melakukan refleksi kritis dan re-evaluasi terhadap asumsi-asumsi yang dimiliki selama ini terkait konsepsi diri dan dunianya. Ketiga, *reflective discourse*, yaitu seseorang melakukan dialog reflektif dengan orang lain tentang perspektif baru sehingga diperoleh kevalidan, keabsahan, dan kebenaran atas cara pandang atau perspektif baru tersebut. Keempat, *action*, seseorang menerapkan perspektif baru untuk memahami, memaknai, dan mempersepsi kenyataan di sekitarnya, serta menempatkan diri secara baru dalam kehidupan serta menatap kehidupan secara baru pula. Melalui serangkaian proses-proses yang demikian seseorang dapat mengalami transformasi diri.

Pembelajaran transformasional model Mezirow merupakan model pembelajaran yang diorientasikan untuk terjadinya perubahan atas perspektif yang dimiliki peserta didik secara linear dalam bingkai (1) *disorienting dilemma* – (2) *critical reflection* – (3) *reflective discourse* – (4) *action*. Bingkai transformasi yang demikian sangat mengedepankan proses-proses yang bersifat rasional. Melalui praksis pembelajaran dengan bingkai demikian diharapkan peserta didik akan mengalami transformasi perspektif. Dalam terang perspektif ini, proses transformasi pada peserta didik diawali dari proses pengkondisian atau penciptaan suasana pembelajaran untuk memantik (trigger) kemauan untuk melakukan perubahan secara mendasar.

Teori pembelajaran transformatif Mezirow lebih mengedepankan pada aspek rasional dan mengesampingkan (atau kurang memperhatikan) aspek afektif, emosional, konteks sosial. Setelah memperoleh banyak kritik dari sejumlah ahli, maka pada tahun 2000, Mezirow melakukan revisi pandangannya itu dengan mengakui bahwa pembelajaran transformatif merupakan pembelajaran yang diorientasikan sebagai proses membangun makna (*meaning-making process*), terjadi dalam dunia dengan seluruh kompleksitas institusi, interpersonal, dan latar historis yang melingkupinya, dan semua itu harus dipahami dalam konteks orientasi kultural yang secara bersama-sama menyatu dalam *frame of reference* seseorang (Mezirow, 2000).

Pendekatan emansipatori (*emancipatory approach*) dikembangkan oleh Paulo Freire. Dalam pandangan Freire (2000), kegiatan pembelajaran perlu dihadirkan sebagai proses pemberdayaan. Melalui pendekatan konstruktivis, praksis pembelajaran diorientasikan sebagai proses transformasi bagi para peserta didik untuk mewujudkan keadilan sosial (*social-justice oriented*). Bagi Freire, pengetahuan dibangun melalui proses interpretasi dan reinterpretasi dalam terang pengalaman baru, dan proses-proses demikian berporos pada wilayah internal diri peserta didik, bukan dicari atau ditemukan “di luar

sana” (*out there*). Hal demikian berbeda secara nyata dengan proses transformasi yang kemukakan Mezirow yang berporos pada faktor eksternal.

Paulo Freire melakukan pembelajaran kepada kelompok pekerja miskin dan buta aksara di Brazil (2000). Melalui kegiatan pembelajaran, Freire melakukan proses-proses penyadaran kepada peserta didik. Dalam pandangan Freire, kegiatan pembelajaran yang berlangsung selama ini dilakukan dengan “metode banking”, dan metode itu hanya menjadikan peserta didik pasif, hanya duduk mendengarkan dan menerima segala informasi yang disampaikan pendidik tanpa pernah diajak untuk menanyakan kebenaran dan keabsahan informasi atau pengetahuan itu. Pendidikan sistem banking hanya mengakibatkan peserta didik berada dalam kondisi kehilangan hak suara atau yang disebut sebagai “*disenfranchised*” (2000:53).

Berpijak pada keyakinan bahwa pendidikan bertujuan untuk pembebasan, Freire menyelenggarakan kegiatan pembelajaran dengan metode diskusi, hadap masalah (*problem-posing*) dan refleksi terhadap berbagai persoalan hidup yang relevan dengan kehidupan yang dialami peserta didik. Melalui kegiatan pembelajaran yang bertumpu pada partisipasi aktif (baca: emansipatori) para peserta didik, Freire berhasil menyadarkan peserta didik akan kenyataan bahwa selama ini mereka adalah para pekerja yang digaji dengan upah secara tidak layak. Peserta didik disadarkan dengan kenyataan betapa struktur sosial yang berlaku dan berkembang di lingkungannya ternyata membelenggu atau menindas tanpa pernah mereka sadari.

Melalui model pembelajaran yang lebih menekankan pada pembangkitan kesadaran atau dikenal sebagai “*conscientization*” (2000:17), akhirnya peserta didik mengalami perubahan (transformasi) perspektif atau cara pandang, di mana peserta didik memahami dan memaknai kehidupan dan posisi peserta didik dalam kehidupan dengan cara yang berbeda. Melalui proses-proses pembelajaran yang bersifat transformatif khususnya pada cara pandang atau perspektif yang dimiliki, akhirnya peserta didik mengalami transformasi terhadap kehidupannya.

*Developmental approach* dikembangkan oleh L.A. Daloz (1986, 1999). Daloz melakukan penelitian tentang saling hubungan dan saling pengaruh antara pendidikan dan perkembangan seseorang. Dia mendapati bahwa peserta didik selalu berada dalam proses perkembangan, dan melalui kegiatan pendidikan peserta didik dapat membangun makna hidup dan kehidupannya. Dengan cara demikian peserta didik dapat turut serta memberi corak kehidupan dan makna hidup (1999:4). Proses pembelajaran transformatif yang dikemukakan Daloz lebih menekankan aspek intuisi dan berbasis konteks. Melalui sebuah cerita (*dongeng*) yang dituturkan oleh seorang penutur, baik yang diperankan oleh pendidik maupun oleh peserta didik. Cerita yang dituturkan diangkat dari kisah kehidupan yang dialami oleh si penutur cerita yang tidak terlalu jauh dari konteks sosial kehidupannya, sehingga kepekaan dan intuisi peserta didik dapat terasah secara optimal.

Dengan cara demikian, peserta didik dapat mengalami transformasi, dan proses transformasi tersebut sangat dipengaruhi oleh lingkungan sosial, termasuk latar kelas sosial dan dinamika kehidupan keluarga peserta didik. Melalui metode naratif, peserta didik mengalami proses perkembangan dan perubahan dalam kehidupannya, dan secara keseluruhan kegiatan pembelajaran dilakukan sebagai praktik-praktik pembimbingan yang bersifat transformatif bagi para peserta didik.

Pendekatan spiritual integratif (*spiritual-integrative approach*) dikemukakan oleh J.M. Dikx (1998) dan M. Healy (2000). Dalam pendekatan ini, kegiatan pembelajaran lebih menekankan pada dimensi spiritual, pembelajaran berbasis hati/jiwa. Dirkx (1998) menyatakan bahwa pembelajaran transformatif lebih disandarkan pada pembelajaran berbasis hati nurani dengan menekankan pentingnya peran *feeling* dan imajinasi. Oleh karena itu, pendekatan ini disebut sebagai *beyond rational*, “melampaui rasional” yang lebih berbasis pada ego, bersandar pada proses komunikasi dan penyampaian gagasan/ide. Healy (2000) melakukan studi pembelajaran transformatif terhadap orang-orang yang melakukan meditasi. Healy menemukan bahwa seseorang mengalami kesadaran diri yang semakin luas dan secara simultan dapat mengarah pada kesadaran dan pemahaman diri yang semakin mendalam. Dikx menambahkan bahwa pengetahuan diperoleh bukan lewat proses refleksi kritis seperti dikemukakan Mezirow, tetapi lewat simbol-simbol (1998). Oleh karena itu, transformasi terjadi lebih sebagai proses yang bersifat extra-rasional yang mencakup integrasi dari berbagai aspek jiwa (*self*).

Untuk mendedah hal kejumudan atau stagnasi yang dialami PB dalam pengembangan model program PLS, maka sesungguhnya keempat pendekatan tersebut dapat digunakan sebagai upaya

pengembangan pembelajaran transformasional guna mendedah PB yang sedang tidak atau belum dalam kondisi “seharusnya” sebagai pengembang model PLS.

### **Alir Pembelajaran Transformasional**

Sejumlah ahli berbeda pendapat tentang bagaimana alir pembelajaran transformasional. Berikut pendapat sejumlah ahli tentang proses implementasi alir dalam pembelajaran transformasional. Kelly McGonigal (2005) mengajukan sejumlah langkah/fase implementasi *transformative learning*, yaitu (1) *activating event*, (2) *identifying current assumption*, (3) *Encouraging critical self-reflection*, (4) *Encouraging critical discourse*, dan (5) *Opportunity to test new paradigm/perspective*.

*Activating event* dipahami sebagai kondisi di mana cara pandang/pespektif yang dimiliki seseorang selama ini ternyata mengandung keterbatasan, kelemahan, dan kurang-akuratan. Seseorang dihadapkan pada suatu kejadian di mana kenyataan yang baru saja dilihat atau pengalaman yang baru saja dialami berbeda dengan apa yang dipahami, dipersepsikan atau dimaknai selama ini. Dan orang lain ternyata memiliki cara pandang yang berbeda dengan dirinya, dan itu dinilai lebih tepat/akurat dalam melihat realitas. Dihadapkan pada kondisi demikian, seseorang mengalami apa yang disebut sebagai *disorienting dilemma*. Ketika berada dalam *disorienting dilemma*, seseorang terdorong untuk menggali kembali berbagai asumsi dasar atau keyakinan yang mendasari cara pandang yang selama ini dipakai. Dia juga terdorong untuk mengetahui dan memahami lebih jauh terhadap perspektif orang lain, dan berusaha mencari tahu asumsi dasar atau keyakinan yang mendasari perspektif tersebut. Inilah yang dimaksud dengan fase *identifying current assumption*.

*Encouraging critical self-reflection* adalah suatu fase di mana seseorang mulai ragu terhadap keabsahan dan kebenaran asumsi dasar atau keyakinan yang mendasari cara pandangnya selama ini. Seseorang melakukan refleksi diri secara kritis, yaitu menimbang-nimbang, mempertanyakan atau bahkan menggugat asumsi dasar atau keyakinan yang selama ini diyakini sebagai benar. Untuk memperoleh penguatan atau pementapan dalam proses refleksi diri, dan sekaligus memperoleh pemahaman lebih komprehensif terhadap perspektif lain beserta asumsi dasar yang mendasarinya, seseorang melakukan dialog secara intensif dengan orang lain, terutama mereka yang memiliki perspektif lain tersebut. Hal demikian, menurut McGonigal disebut sebagai fase *encouraging critical discourse*. *Opportunity to test new paradigm/perspective*. Pada fase ini seseorang mulai tertarik untuk mencoba menggunakan cara pandang/perspektif “baru”, yaitu perspektif yang dimiliki orang lain, untuk memandang, memahami, atau memaknai terhadap kenyataan atau pengalaman. Dengan mencoba menggunakan cara pandang “baru” secara berulang-ulang, dan ternyata dirasakan lebih tepat dalam memaknai kenyataan, maka seseorang telah mengalami proses transformasi.

Berbeda dari Kelly McGonigal, maka Patricia Cranton (2002) mengemukakan bahwa proses transformasi terjadi melalui serangkaian langkah berikut, yaitu 1) *focus on learner experiences to determine readiness, recognize history, and validate experience*; 2) *recognize needs as learners prepare for program entry and as they need support through different stage*; 3) *engage learners in goal setting as a basis for self-directed learning, using problem solving, critical reflection, and analysis*, dan 4) *develop reflective practice*. Oleh karena itu, Cranton merekomendasikan sejumlah strategi yang dapat digunakan untuk implementasi pembelajaran transformasional, yaitu (1) *an activating event that typically exposes a discrepancy between what a person has always assumed to be true and what has just been experienced, heard, or read*. Menunjukkan sejumlah peristiwa yang sama sekali berbeda dari apa yang selama ini diyakini, dialami, didengar, atau dibaca seseorang yang bersangkutan; (2) *articulating assumptions, that is, recognizing underlying assumptions that have been uncritically assimilated and are largely unconscious*. Mengungkap makna yang sesungguhnya dari anggapan-anggapan yang selama ini diikuti orang secara begitu saja atau yang umumnya tak disadari orang; (3) *critical self-reflection, questioning and examining assumptions in terms of where they came from, the consequences of holding them, and why they are important*. Melakukan perenungan secara kritis dalam arti mempertanyakan atau menguji kebenaran asumsi-asumsi yang ada berkenaan dengan dari mana asal asumsi itu, apa sebetulnya akibat yang bakal terjadi jika mengikutinya, dan mengapa asumsi itu dipandang begitu penting; (4) *being open to alternative viewpoints*. Bersikap terbuka atau membuka diri terhadap pandangan lain yang berbeda; (5) *engaging in discourse, where evidence is weighed,*

*arguments assessed, alternative perspectives explored, and knowledge constructed by consensus.* Melibatkan seseorang pada pembicaraan-pembicaraan yang berbukti, alasan-alasan yang teruji, pandangan-pandangan alternatif yang tertelusuri, dan pengetahuan-pengetahuan yang disepakati; (6) *revising assumptions and perspectives to make them more open and better justified.* Melakukan perubahan dengan sengaja asumsi-asumsi atau pandangan-pandangan yang telah dimiliki seseorang atau masyarakat sehingga sikap mereka menjadi lebih terbuka dan lebih bijak; dan (7) *acting on revisions, behaving, talking, and thinking in a way that is congruent with transformed assumptions or perspectives.* Betul-betul melakukan tindakan perbaikan, atau bertindak, berbicara, dan berfikir yang betul-betul sejalan dengan asumsi-asumsi atau pandangan-pandangan yang telah ditransformasi.

## KESIMPULAN

Kemampuan profesional PB, khususnya dalam pengembangan model, tidak banyak mengalami kemajuan berarti, walaupun berbagai pendidikan dan pelatihan telah diberikan kepada PB. Proses pendidikan dan/atau pembelajaran yang dilakukan untuk meningkatkan kemampuan profesional PB selama ini lebih dilihat dari perspektif bahwa PB merupakan pihak yang perlu diberi tambahan sesuatu dan sesuatu itu berada diluar diri PB. Oleh karena itu proses-proses pendidikan dan/atau pembelajaran yang dilakukan selama ini lebih diorientasikan untuk menambah sesuatu yang belum dimiliki PB dan itu berada di luar diri PB. *Transformative learning* merupakan proses pembelajaran yang membidik pada “internal” peserta didik untuk ditransformasikan menjadi sesuatu yang dapat *men-drive* peserta didik menjadi “*an effective person*”. Aspek internal dimaksud dapat berupa kerangka pikir, cara pandang, asumsi dasar. Oleh karena itu, dalam terang *transformative learning*, kebekuan kemampuan profesional PB yang terjadi selama ini seyogyanya “diobati” melalui pendedahan kerangka pikir, cara pandang, asumsi dasar, perspetif yang dimiliki PB selama ini.✍

## DAFTAR RUJUKAN

- Boyd, R.D. 1989. “Facilitating Personal Trans-formation in Small Groups”, Part 1. *Small Group Behavior*, 20(4), hal 459 -474.
- Cranton, Patricia. 1992. *Working with Adult Learners*. Toronto, Ontario: Wall & Emerson.
- , 2002. “Teaching for Transformation.” dalam J.M. Ross-Gordon (Ed.), *New Direction for Adult and Continuing Edu-cation*: No. 93. *Contemporary Viewpoint on Teaching Adult Effectively* (pp.63-71). San Francisco, CA.: Jossey-Bass
- Daloz, L.A. 1986. *Effective Teaching and Men-toring: Realizing the Transformational Power of Adult Learning Experiences*. San Francisco: Jossey-Bass
- , 1999. *Mentor: Guiding the Journey of Adult Learners*. San Francisco: Jossey-Bass
- Dirkx, J.M. 1998. “Transformative learning Theory in the Practice of Adult Edu-cation: An Overview”. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 7, hal 1-14.
- Freire, P. 1970. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury Press.
- , 2000. *Pedagogy of the Oppressed*. Revised 20<sup>th</sup> Anniversary Edition. New York: Seabury Press.
- Grabove, V. 1997. “The Many Facets of Trans-formative Learning Theory and Practice”. dalam Patricia Cranton (Ed.), *New direc-tion for Adult and Continuing Education*: No.74.
- Healy, M. 2000. “East Meets West: Trans-formational Learning and Buddhist Meditation.” Dalam T Sork, V. Lee, dan R. St. Claire (Eds.), *AERC 2000 An Inter-national Conference: Proceedings form the 41<sup>st</sup> Annual Adult Research Confe-rence*. Vancouver: University of British Columbia.
- McGonigal, K. 2005. “Teaching for Transfor-mation: From Learning Theory to Tea-ching Strategy”, dalam *Newsletter, Center for Teaching and Learning*, Spring 2005, Vol 14 no. 2.
- Mezirow, J. 1978. *Education for Perspective Transformation: Women’s Re-entry Prog-rams in Community Colleges*. New York: Teacher’s College, Columbia University.
- , 1997. “Transformative Learning: Theory to Practice”. dalam Patricia Cranton (Ed.), *New Direction for Adult and Continuing Education*: No. 74. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- , 2000. “Learning to Think Like an Adult: Transformation Theory, Core Con-cept.” Dalam Jack Mezirow and Associ-ate, 2000, *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Taylor, E.W. 1998. “The Theory and Practice of Transformative Learning.” *A Critical Review Information Series No. 374*. Columbus, Ohio: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education Center on Education and Training for Employment.